

Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule - Potenziale für individuelle Förderung

Heyl, Katrin; Gaiser, Johanna M.; Kielblock, Stephan; Fischer, Natalie

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Heyl, K., Gaiser, J. M., Kielblock, S., & Fischer, N. (2018). Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule - Potenziale für individuelle Förderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(3), 361-367. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i3.08>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung

Katrin Heyl, Johanna M. Gaiser, Stephan Kielblock, Natalie Fischer

1 Hintergrund

Die für das Schuljahr 2014/15 repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt, dass an 75 bis 90 Prozent der Ganztagschulen¹ in Deutschland die Hausaufgabenbetreuung ein zentraler Bestandteil des Angebots ist (vgl. *StEG-Konsortium* 2015)². Ganztagschulen unterscheiden sich jedoch stark in der Ausgestaltung ihrer Hausaufgabenbetreuungsangebote (vgl. *Heyl/Fischer/Tillack* 2016). Rahmenbedingungen wie die Gruppenzusammensetzung, der Hausaufgabenort oder der Personaleinsatz (vgl. *Höhmnn* 2007) stellen einen wesentlichen Faktor für das Gelingen und die Wirksamkeit der Hausaufgabenbetreuung dar (vgl. *Cosden* u.a. 2004, *Höhmnn* 2010). Dabei sind die Möglichkeiten der Gestaltung der Hausaufgaben-situation in der Schule nicht unabhängig von der Organisationsform der Ganztagschule. So kann in gebundenen Ganztagschulen durch die Möglichkeit der Rhythmisierung der Zeitpunkt für die Hausaufgabenbetreuung frei gewählt werden (vgl. *Höhmnn* 2007, 2010). An teilgebundenen oder offenen Ganztagschulen finden die Hausaufgabenbetreuungs- oder andere Förderangebote häufig nach dem vormittäglichen Unterricht und dem Mittagessen statt (ebd.).

Verstärkte individuelle Förderung gilt als ein Charakteristikum von Ganztagschule (vgl. *Eder* 2015). Untersuchungen zum Zusammenhang des Besuchs einer Hausaufgabenbetreuung mit verbesserten Schulleistungen stehen bisher weitgehend aus. Die wenigen vorhandenen Studien zeigen aber, dass eine innerschulische Bearbeitung der Hausaufgaben zu vergleichbar guten Schulleistungen führt und mit höherer Motivation einhergeht als deren häusliche Erledigung (vgl. *Hascher/Bischof* 2000, *Zepp* 2009).

Im vorliegenden Beitrag wird das Potenzial von Hausaufgabenbetreuungsangeboten für individuelle Förderung betrachtet. Individuelle Förderung geschieht nach *Klieme/Warwas* (2011) unter anderem durch differenzierende und individualisierende sowie kooperative Lehrmethoden. Anhand einer Verknüpfung des aktuellen Forschungsstandes zur Hausaufgabenbetreuung und qualitativer Interview-Daten von Beteiligten in der Hausaufgabenbetreuung wird untersucht, ob individuelle Förderung in diesem Sinne geleistet wird. Zudem wird danach gefragt, welche Methoden in der Hausaufgabenbetreuung eine gezielte individuelle Förderung unterstützen.

2 Hausaufgaben in Ganztagschulen: Der Forschungsstand

2.1 Individualisierung und Differenzierung in der Hausaufgabenbetreuung

Die Daten der ersten Phase von der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2005-2011) zeigen, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten in solchen Schulen besonders positiv auswirkt, in denen die Lehrkräfte angeben häufiger differenzierende Methoden einzusetzen (vgl. *StEG-Konsortium* 2010). Allerdings gibt es bisher keine empirischen Studien, die zeigen, dass dies in der Hausaufgabenbetreuung geschieht.

Hinsichtlich der Umsetzung differenzierender Methoden verweisen *Höhmnn/Rademacker* (2006) darauf, dass insbesondere offene Ganztagschulen bisher in der Hausaufgabenbetreuung kaum individuelle Förderung leisten. Fokussiert wird häufig eher die Menge an zu erledigenden Aufgaben anstelle einer qualitativ hochwertigeren (im Sinne einer richtigen) Aufgabebearbeitung (vgl. *Rabenstein/Podubrin* 2015). Speziell im Rahmen von offenen Ganztagschulen wird der Betreuungsaspekt betont, weniger die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. *Höhmnn/Rademacker* 2006). Ein weiterer einflussreicher Faktor ist die Gruppengröße: Kleine Gruppengrößen bieten die Möglichkeit, dass das Personal der Hausaufgabenbetreuung sich mehr auf die inhaltliche Unterstützung von Lernenden konzentrieren kann und weniger Maßnahmen zur Disziplinierung ergreift (vgl. *Nordt* 2013).

2.2 Struktur und Motivation durch die Hausaufgabenbetreuung

Durch die Integration von Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeit in den Schulalltag bietet die Ganztagschule Schülerinnen und Schülern stabile Strukturen (vgl. *Kaufmann/Wach* 2010). In Bezug auf die Konzentration verweist *Hofer* (2004) auf positive Konsequenzen strukturierter Hausaufgaben Situationen. Eine besondere Rolle für Schülerinnen und Schüler spielt eine effiziente Aufgabenerledigung (vgl. *Zepp* 2009). Auch *Fischer/Schmid/Zeidler* (2009) konnten zeigen, dass Strukturierung und effiziente Zeitnutzung in der Hausaufgabenbetreuung helfen können, die Motivation von Kindern für das Lernen aufrechtzuerhalten und Konzentrationsmängel zu reduzieren.

2.3 Kooperatives Lernen und sozialer Bezug in der Hausaufgabenbetreuung

Nordt (vgl. 2013) weist darauf hin, dass soziale Unterstützung durch Mitschülerinnen und -schüler wichtig für das Wohlbefinden in der Hausaufgabenbetreuung zu sein scheint. In einer Befragung von *Behr* u.a. (2008) gaben etwas mehr als zwei Drittel der 660 befragten Primarschülerinnen und -schüler an, dass sie gerne mit anderen Kindern zusammenarbeiten. Wenn Hausaufgaben gemeinsam erledigt werden, können hier auch positive Konsequenzen für den Unterricht angenommen werden – im Sinne einer vermehrten mündlichen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (vgl. *Cosden* u.a. 2004). Allerdings zeigt die Befragung von *Behr* u.a. (2008) auch, dass in der Hausaufgabenbe-

betreuung selten eine gezielte Zusammenarbeit zwischen Lernenden angestoßen wird; diese ergibt sich eher spontan.

Daneben spielt die Beziehungsqualität zum Personal in der Hausaufgabenbetreuung eine Rolle. Nach Nordt (2013) kann Akzeptanz durch die Angebotsleitung wichtig für das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in der Hausaufgabenbetreuung sein. Erlebte Strenge und Kontrolle hingegen können sich negativ auf das erlebte Wohlbefinden auswirken (ebd.).

3 Hausaufgaben in Ganztagschulen: Stimmen aus der Praxis

Anhand von drei Fallstudien wird skizziert, inwiefern die Möglichkeiten individueller Förderung in der Hausaufgabenbetreuung genutzt werden. Dazu werden empirisch-qualitative Daten zu drei ausgewählten Angeboten der Hausaufgabenbetreuung aus dem an der Justus-Liebig-Universität von 2012 bis 2015 durchgeführten Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q, gefördert vom BMBF) herangezogen.

Bei der *ersten Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung im externen Hort)* handelt es sich um ein Hausaufgabenangebot am Primarzweig einer kooperativen Gesamtschule, in Kooperation mit einem Hort. Alle im Ganztag angemeldeten Kinder machen täglich zu einer festgelegten Zeit nachmittags im Hort ihre Hausaufgaben in festen Gruppen von ca. acht Kindern; betreut werden sie vom Hortpersonal. Zwischen Schule und Hort besteht zwar eine konzeptionelle Rahmung für die Kooperation; ein regelmäßiger Austausch war zum Zeitpunkt der Feldphase jedoch nicht etabliert.

Die *zweite Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung in der Schule)* ist ein jahrgangsübergreifendes Hausaufgabenangebot in einem Gymnasium. Es kann von den Kindern täglich freiwillig und flexibel zu drei unterschiedlichen Zeiten genutzt werden. Es wird in erster Linie von einer Person des pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Bei der *dritten Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung in Form von Lernzeit)* handelt es sich um ein Angebot an einer kooperativen Gesamtschule. Die Hausaufgaben sind in den Vormittag integriert. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen mehrmals in der Woche in einem Zeitfenster vor dem Mittag an der Hausaufgabenbetreuung teil, sofern sie zur gleichen Zeit nicht einen anderen Förderkurs besuchen. Die Gruppengröße variiert stark – von drei bis zu 27 Kindern. Das Angebot wird vom pädagogisch tätigen Personal durchgeführt.

Pro Fallstudie wurden mindestens acht Individuen – teils mehrfach im Halbjahres- oder Jahresabstand – im Interview befragt: jeweils zwei bzw. drei Personen des pädagogischen Personals und fünf bzw. sechs Schülerinnen und Schüler, welche die Hausaufgabenbetreuungen zum Erhebungszeitpunkt besucht haben. Auf diese Weise wird sowohl die Perspektive der Lernenden als auch die der pädagogisch Tätigen mit in die Fallstudie einbezogen. Die Interviews wurden vor dem Hintergrund der jeweils vorliegenden Situation an der Schule interpretiert (zur fallbezogenen Auswertung vgl. Yin 2009).

3.1 Individualisierung und Differenzierung in der Hausaufgabenbetreuung

Individualisierung ist in Fallstudie 3 Kern des Angebots. Grundsätzlich arbeiten die Kinder im Angebot an ihren Wochenplänen. Die Zeiteinteilung sowie das Lerntempo sind individualisiert: „[...] über [das] Angebot des individuellen Förderns und Lernens können sich Kinder nach ihrem Lerntempo entwickeln“ (Herr E., F2, Z341-342³). Bei der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler vom pädagogischen Personal unterstützt. „[Ich] helfe auch teilweise bei der Auswahl der Materialien“, sagt Frau V., die das Angebot mit durchführt (Frau V., F1, Z34-35). Sie beschreibt die zentralen Zielsetzungen des Angebots: „Das eine ist Fördern, wenn sie Lücken haben. [...] Und das andere ist, wenn einer einfach viel Spaß an Mathe hat, dann sucht er sich Matheblätter raus und macht einfach noch ein bisschen mehr“ (Z49-52). Über das individuelle Fortschreiten verständigt sich die Angebotsleitung mit den Schülerinnen und Schülern anhand eines von diesen selbst geführten Lerntagebuchs.

Auch in Fallstudie 2 geben die Kinder an, die Möglichkeit zu haben individuell arbeiten zu können. Die Angebotsleitung gibt im Interview an: „Ich lege großen Wert darauf, dass die Kinder das, was sie nicht verstanden haben, möglichst dort oben [gemeint ist das Hausaufgabenangebot, d.V.] dann verstehen“ (Frau E., F1, Z41-42). Das an dem Verstehen der Schülerinnen und Schüler ansetzende pädagogisch-professionelle Handeln zentriert das Kind: Die Aufgaben werden erledigt, damit im Sinne der individuellen Förderung bei jedem Kind Prozesse angestoßen werden, die über das unmittelbar zu Erledigende hinausgehen.

3.2 Struktur und Motivation durch die Hausaufgabenbetreuung

Fallstudie 3 zeigt aber auch, dass stabile Strukturen gewissermaßen nicht per se durchschaubar sind. Die Hausaufgabenbetreuung ist – im Vergleich zu Fallstudien 1 und 2 – stark in die Reihen des (curricularen) Unterrichts integriert. Das Gesamtangebot ist ein komplexes Konglomerat unterschiedlichster vormittags und mittags stattfindender Lern- und Förderelemente, von denen die betrachtete Hausaufgabenbetreuung in Form von Lernzeit nur ein Teil ist. Da parallel zu dem Angebot verschiedene Förderkurse stattfinden, in welche die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf eingeteilt werden, ist der Ablauf für die Teilnehmenden teils unklar. Das führt dazu, dass sie nicht die notwendigen Materialien dabei haben und der Schüler Hugo⁴ berichtet: „Es ist halt total chaotisch, weil man nie weiß, wo man hin muss“ (Hugo, F1, Z90-91).

Auch innerhalb des Angebots scheint es in der Praxis nicht einfach zu sein, Strukturiertheit so zu etablieren, dass es für alle Beteiligten als positives Merkmal der Hausaufgabenbetreuung wahrgenommen wird. In Fallstudie 1 werden feste Plätze zugewiesen, um durch das Separieren befreundeter Kinder für Ruhe zu sorgen. Sie werden strikt ermahnt, am Platz still sitzen zu bleiben. Die starke Reglementierung innerhalb der Hausaufgabenbetreuung wird von den Schülerinnen und Schülern als negativ wahrgenommen. Hort und Schule haben in dem vorliegenden Fall zumindest auf pädagogisch-professioneller Ebene (noch) keine Kooperation etabliert, sodass dem Hort das möglichst störungsfreie Abarbeiten der von der Schule definierten Hausaufgaben als einzige Möglichkeit erscheint, schnell zum eigenen pädagogischen Programm übergehen zu können.

3.3 Kooperatives Lernen und sozialer Bezug in der Hausaufgabenbetreuung

Die Bedeutung des sozialen Bezugs wird in den vorliegenden Fallstudien vielfach deutlich. Zusammen an den Aufgaben zu arbeiten, betont Schülerin Silvia in Fallstudie 2 als besonders wichtig. Die fachlichen Kompetenzen der Angebotsleitung kann Silvia nicht genau einschätzen, da sich die Lernenden häufig einfach untereinander helfen: „Das weiß ich halt nicht so genau. Weil meistens helfen wir uns gegenseitig. [...]“ (Silvia, F2, Z108-109).

Die Angebotsleitung betont, dass sie die Kinder dazu auffordert, sich gegenseitig zu helfen (Frau E., F1, Z57-58). Herr K., der im Angebot auch als betreuende Person aushilft, kehrt besonders hervor, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander reden können und dass dadurch ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Herr K., F1, Z92-96) entsteht.

In Fallstudie 1, in der eine Zusammenarbeit der Kinder untersagt ist, bringen diese jedoch in den Interviews zum Ausdruck, dass es ihnen eigentlich wichtig wäre, im Angebot ein Gefühl von „gemeinsam Hausaufgaben machen“ aufkommen zu lassen. Dies begründet Tabea wie folgt: „Und mir geht es immer besser, wenn ich eine Klassenkameradin neben mir sitzen habe. Und die Hausaufgaben gehen dann auch viel schneller, weil wenn ich jetzt zum Beispiel neben unserer Klassenbesten sitze, dann ja, das funktioniert viel besser. Dann sehe ich, oh, die ist ja schon so weit, da muss ich mich jetzt mal beeilen und dann funktioniert das richtig schnell“ (Tabea, F2, Z110-114).

4 Diskussion

Individuelle Förderung wurde bislang speziell in der Hausaufgabenbetreuung wenig empirisch untersucht. Der Forschungsstand gibt einen entsprechenden Einblick in wichtige Struktur- und Prozessmerkmale der Hausaufgabenbetreuung und rückt insbesondere die drei Facetten Individualisierung, Struktur sowie sozialer Bezug in den Fokus.

Die beispielhaft ausgewählten empirischen Daten im vorliegenden Artikel zeigen, dass in der Hausaufgabenbetreuung bereits mit differenzierenden Maßnahmen gearbeitet wird (Fallstudie 3). Ebenfalls steht das weitere pädagogische Personal unterstützend bei der Auswahl von Arbeitsmaterial zur Seite (Fallstudie 3). Auch in Fallstudie 2 finden sich Hinweise auf individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern dahingehend, dass sie dieses Angebot speziell dafür nutzen (sollen), im Unterricht nicht Verstandenes nachzuholen und aufzuarbeiten.

Die Interview-Daten zeigen im Hinblick auf vorhandene Strukturen, dass zu komplizierte Strukturen der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Angebotspalette an Schulen zu Überforderung bei Schülerinnen und Schülern führen können (Fallstudie 3). In Fallstudie 1 resultiert hingegen der starre, zu strukturierte Ablauf in der Hausaufgabenbetreuung bei den Schülerinnen und Schülern in Langeweile. Die Ergebnisse unterstreichen, dass neben eindeutigen und übersichtlichen äußeren Strukturen das Prozessmerkmal Strukturierung im Sinne einer effizienten Aufgabenerledigung innerhalb des Angebots eine wichtige Rolle spielt (vgl. Zepp 2009).

In Fallstudie 1 lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Teilnehmenden mehr Freude daran hätten, die Hausaufgaben mit anderen oder in Gruppen erledigen zu können.

Im Einklang damit stehen die in der zweiten Fallstudie gefundenen motivationalen Effekte des kooperativen Bearbeitens von Hausaufgaben. Zusammenfassend zeigt sich, dass keine der drei Fallstudien in Bezug auf alle drei untersuchten Merkmale uneingeschränkt förderlich ist.

Unterschiedliche Formen der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Modellen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten einher (vgl. *Gaiser/Kielblock/Stecher* 2016). Dass in Fallstudie 1 nur wenige Anknüpfungspunkte an die Schule und den Unterricht bestehen und kein Austausch mit Lehrkräften erfolgt, kann ein Grund für das weitgehende Fehlen von Maßnahmen individueller Förderung sein. Gleichzeitig lässt sich konstatieren, dass die betrachteten Fälle sich hinsichtlich der äußeren Strukturen erheblich unterscheiden. Deutlich wird, dass eine schülergerechte Organisation mit klaren aber nicht zu rigiden Strukturen wichtig ist, um einen Ablauf der Hausaufgabenbetreuung zu unterstützen, der die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler möglich macht. Betont werden kann ebenfalls die positive Wahrnehmung kooperativer Settings in der Hausaufgabenbetreuung durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf das Potenzial der Hausaufgabenbetreuung für individuelle Förderung und deren Voraussetzungen. Die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren, die an der Gestaltung und Umsetzung der Hausaufgabenbetreuung beteiligt sind, erweist sich hier als ein wichtiges Feld der Schulentwicklung. Als Qualitätsmerkmale im Erleben der Kinder lassen sich neben klaren Strukturen insbesondere kooperative Lernformen nennen. An dieser Stelle scheint ein besonderes Förderpotenzial der Hausaufgabenbetreuung zu liegen, welches allerdings bisher weitgehend ungenutzt bleibt. Neben einer Verbreiterung der empirischen Basis zu diesem Thema stellt sich der praxisnahen Forschung an dieser Stelle die Aufgabe entsprechende Maßnahmen zu konzipieren, implementieren und evaluieren, mit denen gezielt kooperatives Lernen in der Hausaufgabenbetreuung angestoßen werden kann.

Anmerkungen

- 1 Je nach Schulform: Primarschulen, Gymnasien, Sekundarstufe I (ohne Gymnasium)
- 2 In offenen Ganztagschulen allerdings mit hauptsächlichlicher Nutzung in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I (vgl. *Wahler/Preiß/Schaub* 2005).
- 3 Zur im Folgenden verwendeten Zitierweise: F1=1. Feldphase (Herbst/Winter 2013)/F2=2. Feldphase (Frühling/Sommer 2014). Z=Zeilenangabe im Transkript.
- 4 Alle Personennamen sind pseudonymisiert.

Literatur

- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U.* (2008): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: *Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008. – Schwalbach/Taunus, S. 66-76.
- Cosden, M./Morrison, G./Gutierrez, L./Brown, M.* (2004): The Effects of Homework Programs and After School Activities on School Success. *Theory Into Practice* 43, 3, S. 220-226.
- Eder, F.* (2015): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In: *Wetzel, K.* (Hrsg.), Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. – Wiesbaden, S. 53-79.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-09807-0_3

- Fischer, N./Schmid, S./Zeidler, N. (2009): Freunde treffen kann ich später – Verminderung motivationaler Konflikte durch Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule? Vortrag auf der 73. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im September 2009 in Bochum.
- Gaiser, J. M./Kielblock, S./Stecher, L. (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 797-811.
- Hascher, T./Bischof, F. (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule - ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, S. 252-265.
- Heyl, K./Fischer, N./Tillack, C. (2016): Annahmen und Befunde zur Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen. In: Fischer, N./Kuhn, H. P./Tillack, C. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Forschung und Praxis zur Qualität von Ganztagschulen. – Immenhausen, S. 177-187.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 79-92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.79>
- Höhmnn, K. (2007): Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In: Höhmnn, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C. (Hrsg.): Hausaufgaben an der Ganztagschule. – Schwalbach/Taunus, S. 37-62.
- Höhmnn, K. (2010): Notwendige Last, überflüssiges Ritual oder gewinnbringende Herausforderung? Hausaufgaben an Ganztagschulen aus Schulleitungssicht. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. – Stuttgart, S. 57-70.
- Höhmnn, K./Rademacker, H. G. (2006): Hausaufgaben und die Frage nach dem Sinn. In: Höhmnn, K./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. – Seelze-Velber, S. 132-144.
- Kaufmann, E./Wach, K. (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgaben-situation. – München.
- Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 6, S. 805-818.
- Nordt, G. (2013): Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. – Münster.
- Rabenstein, K./Podubrin, E. (2015): Praktiken individueller Förderung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. In: Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. – Wiesbaden, S. 219-263.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule - Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. – Frankfurt am Main.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. – Frankfurt/Dortmund/Gießen/München.
- Wahler, P./Preiß, C./Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. – München.
- Yin, R. K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. – Los Angeles.
- Zepp, L. (2009): Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. – Schwalbach/Taunus, S. 103-130.